Fiche informative sur l'action

Individualisation des apprentissages en CAP

Académie de Caen

Action académique sous la responsabilité du collège des Inspecteurs de l'Éducation nationale enseignement technique coordonnée par Mme Marilène Noël, Inspectrice de lettres-histoire-géographie.

Classes concernées : CAP 1ère et 2ème années.

Disciplines concernées : Français, Histoire-géographie, Anglais, Biotechnologie, Maths-Sciences, Arts appliqués, enseignement professionnel industriel et tertiaire.

Date de l'écrit : mai 2006

Personne contact : Benoît LAUTRIDOU, lycée Laplace, Caen

Axe académique : élaboration de situations d'apprentissage

Résumé : Les élèves qui arrivent en CAP éprouvent souvent d'importantes difficultés scolaires, dont la diversité impose une prise en charge individualisée. L'action vise donc une remise à niveau qui mette les élèves en situation de réussite ; elle se donne également pour but d'améliorer leur autonomie par rapport l'écrit, une autonomie qui conditionne en grande partie l'obtention du diplôme. Elle passe par la création d'un cahier d'évaluation d'entrée en CAP et de fiches d'activités de remédiation dans une démarche interdisciplinaire et dans une mise en réseau d'établissements pour la conduite du projet.

STRUCTURES	MODALITES -DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
EREA Lycée professionnel	Etudes dirigées, encadrées Individualisation	Evaluation Remédiation Compétences Difficulté scolaire	Education artistique Enseignement professionnel EPS, Motricité Français Histoire, Géographie Interdisciplinarité Langues vivantes Mathématiques Physique, Chimie Technologie Vie sociale et professionnelle

Individualisation des apprentissages en CAP

I- Genèse du projet

1- Présentation

Le groupe « Individualisation des apprentissages en CAP » a vu le jour dans le département de l'Orne à la rentrée de septembre 2003. Il faisait suite au constat récurrent d'importantes difficultés rencontrées par nombre d'élèves, en particulier dans les disciplines d'enseignement général, et de l'hétérogénéité du public qu'ils constituent.

Parcours d'élèves

Même s'il n'existe pas à proprement parler de parcours type d'élèves scolarisés dans les classes de CAP des lycées professionnels, nous pouvons néanmoins dégager un certain nombre de caractéristiques communes à la très grande majorité de ces élèves.

Les élèves que nous accueillons dans ces classes sont en difficulté depuis longtemps. Ils ont une très mauvaise image d'eux-mêmes en tant qu'élèves qui se traduit en classe par un manque de confiance en soi dans les activités et surtout une image de soi singulièrement dévalorisée.

En termes d'apprentissage, les élèves éprouvent une grande difficulté de repérage dans le temps et l'espace – par exemple, un de mes élèves cette année ne connaissait ni comprenait sa date de naissance, un autre, qui effectuait le trajet Mezidon-Caen en train pour se rendre au lycée était incapable de localiser sur une carte ces deux lieux.

A cela s'ajoutent des difficultés de compréhension évidentes, des difficultés d'attention, d'écoute et de concentration. Celles-ci se traduisent en classe par une incapacité à intégrer une consigne orale, des sérieuses difficultés de lecture et d'écriture, un manque d'autonomie face aux consignes et au travail. Enfin, nous constatons aussi que la plupart vivent des situations familiales difficiles (absence des parents) ou des conditions de vie déstructurantes. Ainsi, par exemple, sur un effectif de 12 élèves d'une classe de CAP maçonnerie du lycée Laplace, nous pouvons retrouver 2 élèves dont l'un des deux parents est décédé, 3 élèves dont les parents sont séparés, 3 élèves en rupture complète avec leur famille dont 2 vivent dans un camp des gens du voyage dans le quartier de la Guérinière.

D'autres faits sont à prendre en compte : certains parents d'élèves ne parlent pas du tout français et l'élève se trouve être le seul interlocuteur avec la famille. Cette année, par exemple, deux élèves sur les douze cités ci-dessus sont dans ce cas.

Cette très forte hétérogénéité du groupe s'explique également par l'origine scolaire des élèves : issus en majorité de SEGPA (8 sur 12), les élèves peuvent aussi être originaires des structures de troisième dites « d'insertion » (3 sur 12) voire même parfois de classes de troisième générale (1 sur 12).

Ces quelques exemples sont évidemment indicatifs, mais ils traduisent des profils d'élèves que l'on retrouve de manière récurrente d'année en année et de lycée en lycée.

2- Eléments de contexte : comment s'est constitué le projet ?

Une remise à niveau était à l'évidence nécessaire, mais elle ne pouvait pas prendre la même forme chez des élèves dont les lacunes et souvent aussi le passé scolaire se révélaient très divers. Il s'agissait donc de concevoir des outils d'individualisation des apprentissages, avec comme préalable l'élaboration d'un outil d'évaluation permettant un diagnostic et une remédiation individualisés.

La mise en place du groupe de travail

A l'origine, le projet répond à une commande de l'Inspectrice d'Académie de l'Orne, qui souhaitait qu'une action soit menée pour les classes de CAP des lycées professionnels, en particulier en direction de l'heure d'« aide individualisée » en CAP, avec comme second préalable, l'ancrage du groupe de travail dans le département de l'Orne.

En juin 2003, le collège des IEN de l'académie de Caen et la DIFOR[1] constituent un groupe de professeurs de lycée professionnel, formateurs, issus de disciplines différentes. Ce groupe est constitué d'un coordonnateur, d'un professeur chargé des TICE et de la mise en réseau du groupe, d'un professeur de lettres-histoire, de deux professeurs de maths-sciences, d'un professeur de vie sociale et professionnelle (VSP) et de deux professeurs de l'enseignement professionnel. Un appel d'offre est lancé en direction de tous les professeurs de lycée professionnel du département de l'Orne ; une trentaine de professeurs s'inscrivent dans le dispositif pour l'année 2003-2004. Le groupe est implanté au lycée Gabriel d'Argentan

[1] Division de la Formation

Le cahier des charges est fixé le 3 juillet 2003, lors de la première réunion du groupe : il s'agit dans un premier temps, de réaliser une banque de données présentant des approches variées et transversales. Ces outils doivent être mis en ligne et fournir une aide aux professeurs dans le cadre de la mise en œuvre de « l'aide individualisée ». Dans un second temps, il s'agit, si cela est possible, de réaliser ou d'amorcer la réalisation d'un outil d'évaluation permettant d'évaluer les compétences des élèves à l'entrée en CAP, outil susceptible d'être diffusé sur papier.

Enfin, des rencontres sur établissement doivent permettre de présenter les outils, de les améliorer, de les expérimenter et de préciser les attentes des enseignants.

Bilan de la première année (2003-2004) et préparation de la seconde (2004-2005).

A l'issue de la première année de travail, le groupe a produit des « outils d'individualisation » consultables en ligne[2] et un cahier d'évaluation à l'entrée en CAP.

Les outils d'individualisation sont composés de six documents différents intitulés « entretien individuel », « la proportionnalité », « lire un énoncé », « pratiquer l'oral », « la recherche documentaire » et « la symétrie ». Ils abordent chacun une démarche d'apprentissage commune à toutes les disciplines et favorisent la mise en œuvre des nouveaux programmes de CAP. Ainsi l'outil « entretien individuel » permet de mettre en place un dialogue avec l'élève en début d'année afin de l'amener à contractualiser le contenu de l'heure d'aide individualisée qui répond à ses besoins. D'autre part, l'outil « la recherche documentaire » fournit une aide individuelle à l'élève afin de rechercher efficacement une information dans différents supports dans le but de constituer des dossiers documentaires pour le Contrôle en Cours de Formation en Histoire-Géographie, Mathématiques ou Arts appliqués.

Le cahier d'évaluation permet, lui, d'évaluer des compétences transversales. Il se présente sous la forme d'un livret de 20 pages composé d'activités et d'une grille des capacités, compétences et composantes évaluées que l'élève est amené à compléter. Ce cahier présente un caractère thématique, interdisciplinaire et pluridisciplinaire : les différentes activités, organisées autour d'un thème, un voyage d'une journée au Mont-Saint-Michel, permettent d'évaluer des compétences communes à toutes les disciplines et présentent une variété de supports – textes informatifs, explicatifs, cartes, tableaux de chiffres, schémas techniques, etc.…

[2] http://www.discip.ac-caen.fr/lettres-histoire/individualisation_CAP.htm

Les exercices répertoriés en six activités, s'appuient sur la mise en œuvre de savoirs disciplinaires en français, mathématiques, histoire-géographie, vie sociale et professionnelle, sciences et techniques industrielles et anglais.

Cette production de documents s'est accompagnée de formations dans les établissements inscrits dans le dispositif. Ces rencontres ont été positives, elles ont permis aux professeurs de s'approprier les outils proposés par le groupe de travail, qui, en retour, prend en compte les réflexions engagées lors des rencontres. Ce lien permanent entre une équipe de travail et les équipes pédagogiques des établissements semble répondre aux attentes des professeurs.

De plus, les outils proposés sont adaptés, ils abordent des compétences transversales et vont au-delà de l'aide individualisée, souvent cantonnée aux deux matières qui en bénéficient, le français et les mathématiques. Ils répondent en outre aux préoccupations des professeurs concernant la mise en place du Contrôle en Cours de Formation et fournissent une aide pour la mise en œuvre des nouveaux programmes de CAP.

De ce fait, devant le succès des travaux, le groupe propose d'étendre le dispositif à l'ensemble de l'académie, de diffuser le cahier à tous les lycées professionnels publics de l'académie, d'accompagner cette diffusion par des réunions de professeurs. Le groupe bénéficie pour cela du soutien du PASI[3]. Parallèlement, le groupe propose de produire des outils de remédiation répondant aux évaluations du cahier, souhait largement formulé par les professeurs inscrits au dispositif, afin que les effets du cahier se pérennisent.

Bilan de la deuxième année (2004-2005) et préparation de la troisième (2005-2006).

Lors de la rentrée de septembre 2004, un nouvel appel d'offre est lancé, cette fois en direction de tous les établissements publics (lycées professionnels) de l'académie : 20 lycées[4] (sur les 33 établissements possédant des CAP) et près de 80 enseignants s'impliquent dans l'expérimentation[5].

[3] Pôle Académique de Soutien à l'Innovation.
[4] Cela correspond à une quasi unanimité. Les établissements qui n'ont pas répondu ne sont pas véritablement concernés par le dispositif.
[5] cf Annexe 2

Le cahier d'évaluation à l'entrée en CAP est diffusé dans les classes de CAP des 20 lycées professionnels publics de l'ensemble de l'académie ; cette diffusion s'accompagne de réunions dans les établissements.

La production d'outils de remédiation répondant aux évaluations du cahier a été faite par le groupe « Individualisation des apprentissages en CAP » et les professeurs engagés dans l'expérimentation sont invités, de la même manière que pour l'élaboration du cahier, à expérimenter et amender les fiches proposées. Au total, un cahier de 54 fiches d'activités réparties en fonction des capacités, compétences et composantes évaluées a été réalisé. Chaque fiche vise à remédier à une composante évaluée lors de l'évaluation et ce, sur des supports disciplinaires différents pour vérifier l'acquisition de la compétence.

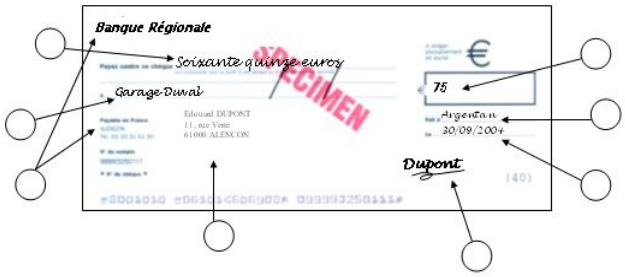
Pour illustrer ce lien entre les fiches d'activités et la remédiation envisagée, l'exemple de l'activité 3 du cahier d'évaluation est évocateur. Dans cette activité, l'élève est amené à rédiger un chèque à partir d'un choix de menu dans un restaurant. On vise à vérifier l'acquisition de la compétence « respecter les règles de présentation » :

Exemple 1:
Activité 3 du cahier d'évaluation
Compétence « transférer l'information sur un support différent »

L'élève peut ne pas réussir cette activité pour deux raisons : soit il ne maîtrise pas la compétence, soit également il lui manque un pré-requis : la connaissance des différentes composantes d'un chèque. Par conséquent, la remédiation se réalise ensuite à deux niveaux : dans un premier temps, on va s'assurer que l'élève possède ce pré-requis en lui faisant réaliser la fiche d'activité suivante :

Exemple 2 :

Fiche d'activités, remédiation premier niveau



Pour qu'un chèque soit valable, il doit comporter :

1- Le montant de l'achat en lettres.
2- Le montant de l'achat en chiffres.
3- Le lieu où le chèque a été fait.
4- La date à laquelle le chèque a été fait.
5- La signature du propriétaire du chéquier.
6- Le nom de l'agence bancaire.
7- Le nom et l'adresse du domicile du propriétaire du chéquier.
8- Le nom du destinataire du chèque.

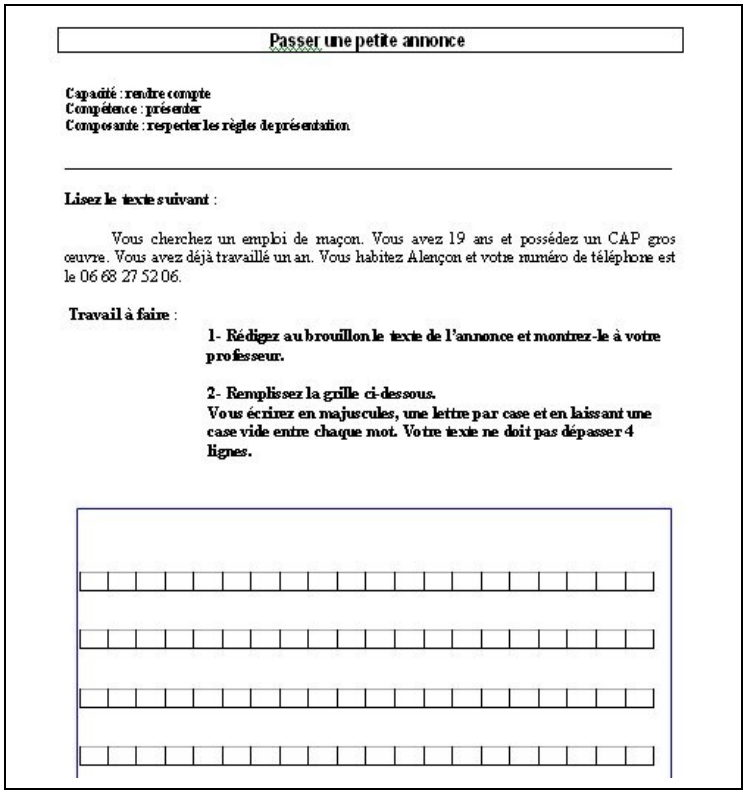
Travail à faire :
Reportez sur le chèque ci-dessus, dans les cercles, les numéros de 1 à 8 correspondant aux différentes composantes du chèque.

Travail à faire : remplissez le chèque ci-dessous à partir des indications données :

Vous êtes Édouard DUPONT et nous sommes le 06/10/2010. Vous achetez une montre d'une valeur de 132,50 euros à la bijouterie DURAND, située 10, boulevard du Six-Juin à Falaise.
Vous réglez votre achat par chèque bancaire.

Puis, dans un second temps, on vérifie l'acquisition de la compétence sur un autre support :

Exemple 3 : remédiation, deuxième niveau



Passer une petite annonce

Capacité : rendre compte
Compétence : présenter
Composante : respecter les règles de présentation

Lisez le texte suivant :

Vous cherchez un emploi de maçon. Vous avez 19 ans et possédez un CAP gros œuvre. Vous avez déjà travaillé un an. Vous habitez Alençon et votre numéro de téléphone est le 06 68 27 52 06.

Travail à faire :

1- Rédigez au brouillon le texte de l'annonce et montrez-le à votre professeur.

2- Remplissez la grille ci-dessous.
Vous écrirez en majuscules, une lettre par case et en laissant une case vide entre chaque mot. Votre texte ne doit pas dépasser 4 lignes.

En somme, lorsque l'on conçoit des activités, il faut toujours s'interroger et être bien sûr et que l'on vise la bonne compétence. Cela suppose donc un diagnostic.

Les rencontres dans les établissements ont été constructives et les outils proposés sont adaptés. Face au succès rencontré lors de ces formations, le CRDP s'intéresse aux productions et propose au groupe de travailler sur un projet d'édition du cahier d'évaluation et des fiches d'activités.

Le CRDP diffuse à la rentrée 2005 une version de travail du cahier d'évaluation et des fiches d'activités, en vue d'une publication à la rentrée 2006, aux établissements engagés dans la dernière phase de l'expérimentation : le travail sur le cahier d'évaluation s'achève sur une ultime relecture et expérimentation afin de rendre le document diffusable avec un document professeur adapté.

Les équipes de professeurs des 20 établissements ont souhaité prolonger l'expérimentation. L'action concerne désormais 75 professeurs et près de 475 élèves[6]. Ils vont en particulier élaborer de nouvelles fiches.

Le groupe, auquel s'adjoint un professeur d'Anglais[7], s'engage à la réalisation et à l'achèvement de ses différents documents pour la fin de l'année scolaire 2005-2006.

[6] cf Annexe 2
[7] cf Annexe3

Troisième année (2005-2006)

L'année 2005-2006 est celle de la consolidation du dispositif. Les dernières remontées sur le cahier d'évaluation sont effectuées en octobre et, en décembre, la version définitive est remise à l'éditeur en vue d'une diffusion par le CNDP – les fiches de remédiation sont quant à elles confiées à l'éditeur en avril.

Cette consolidation s'accompagne de la production, par les professeurs du réseau, de fiches d'activités qui ciblent les disciplines sous-représentées dans le cahier de fiches 2004-2005 (EPS, arts appliqués, anglais).

Dans le même temps, le projet est né de concevoir un espace Internet qui permette à tous les acteurs impliqués dans l'action de proposer librement des solutions ou des outils à expérimenter. Cet espace de réflexion constitue en quelque sorte un sas intermédiaire avant la banque de données officiellement validées. Un site de ce genre, outre qu'il répond à une demande réelle de la part des enseignants, permet d'entretenir le dynamisme qui a été celui du dispositif depuis 2003 et d'éviter que son succès et sa généralisation aient pour effet, comme cela se produit parfois, de le dévitaliser quelque peu.

Au final, la dernière expérimentation aura permis de valider les amendements proposés en 2004-2005. Surtout, le cahier professeur du cahier d'évaluation a été amélioré et complété par des conseils pour la mise en œuvre. Il en a été de même pour le fichier d'activités : près de 30 fiches ont été livrées au CRDP (dont 7 d'anglais, 1 en EPS et 2 en arts appliqués). Enfin, une trentaine de fiches sont disponibles en ligne sous la forme de « documents de travail », librement téléchargeables, encore en cours d'élaboration, à amender et expérimenter.

En parallèle, un outil d'individualisation en anglais a été produit par les professeurs de lettres-anglais, mis en réseau autour du professeur d'anglais, membre du groupe ressource, et il sera disponible en ligne à la fin du mois de juin 2006. Il a pour objectif de répondre aux démarches préconisées dans le document d'accompagnement des programmes d'anglais en CAP : individualiser, utiliser les TICE et développer l'expression orale.

Le succès est certain. Tous les professeurs se sont retrouvés en situation de producteurs et ont ainsi pu échanger, en dehors du cadre disciplinaire, en utilisant un « langage » commun, celui des compétences. Les retours sont en ce sens très positifs au niveau du corps d'inspection.

II- Analyse de l'action

Après ce constat et cet historique du dispositif, deux questions doivent maintenant être abordées : En quoi la conception du travail en amont a-t-il permis d'en arriver à un produit finalisé et édité ? Et deuxièmement, quels sont les facteurs qui ont permis de contribuer à l'essor du dispositif, au bon fonctionnement du réseau ?

1- Du projet initial au produit final : la place centrale des compétences

Nous devons maintenant nous interroger sur le travail fait : comment, à partir de sa conception en amont, en est-on arrivé à un produit finalisé et édité ?

Les explications sont nombreuses, quelques pistes cependant méritent d'être mises en avant ici.

Tout d'abord, la réussite du dispositif tient en grande partie à la place centrale attribuée au travail par compétences.

Souvent, on décline l'interdisciplinarité en se limitant à quelques rencontres entre disciplines. Dans le dispositif « individualisation des apprentissages en CAP », le premier souci a été de choisir un angle d'attaque qui ne soit pas disciplinaire. Ainsi, dès le départ, la constitution du groupe de formateurs part de cette préoccupation. De nombreuses disciplines sont représentées au sein du groupe mais aucune n'a émis le souhait de proposer des démarches uniquement disciplinaires. Les premières réunions du groupe témoignent d'une double préoccupation : d'une part, face à des élèves en grande difficulté et présentant une forte hétérogénéité, un soin particulier a été accordé pour proposer des approches pédagogiques originales qui placent les élèves dans des situations concrètes ; et d'autre part le choix est fait d'utiliser la souplesse des dispositifs existants, à savoir, en CAP, l'heure d'aide individualisée, dont le contenu n'est pas disciplinaire.

Le choix du travail par compétences a été unanimement retenu, et peut s'expliquer par l'ancienneté des pratiques d'évaluation par compétences.

En effet, bien avant la refonte des CAP, les professeurs, jusqu'en 1999, étaient accoutumés à utiliser, à l'entrée en Seconde BEP, des évaluations diagnostiques qui fonctionnaient de la même manière, à partir de grilles de compétences. De fait, dès l'origine, l'équipe d'Argentan constituée en 2003 disposait de recul sur des pratiques déjà ancrées dans le quotidien des professeurs de lycée professionnel.

Cependant, les dispositifs d'évaluation transversale à l'entrée en BEP étaient tombés largement en désuétude depuis que le ministère ne fournissait plus les cahiers imprimés.

Surtout, cela nous interpellait : comment expliquer l'abandon dans les établissements de ces cahiers d'évaluations, sur lesquels reposait tout le dispositif des modules ? En substance, quelques explications peuvent être avancées : les propos qui revenaient lors des stages sur site de la part des professeurs qui avaient pratiqué ces évaluations pointaient l'exhaustivité des passations, le manque de concertation entre les professeurs intervenant dans ce cadre, et surtout la lourdeur du dispositif : l'acquisition d'une compétence se déclinait en trois voire quatre critères d'évaluation, ce qui pouvait parfois décourager les enseignants. Le traitement informatique des données se révélait chronophage et la remédiation n'était pas envisagée de façon globale.

a- Le choix des compétences retenues

Premier choix : il nous fallait donc intégrer les critiques des enseignants à propos des évaluations précédentes. Il fallait également produire un document qui correspondrait aux profils des élèves présentés en ce début d'article. Cette production devait enfin permettre de proposer des parcours de formation adaptés aux besoins des élèves.

Trois documents nous ont donc permis d'élaborer la grille de compétences[8] : les livrets d'évaluation en Seconde BEP, les livrets de compétences de SEGPA mais aussi le référentiel du CFG (Certificat de Formation Générale) que la plupart des élèves de SEGPA ont passé. La grille s'inspire enfin également des travaux sur les capacités méthodologiques communes auxquels certains formateurs avaient déjà participé.

À partir du constat du profil des élèves, la grille des compétences permet de cerner les urgences en termes de remédiation : repérage dans le temps et l'espace (identifier une orientation, représenter le temps), positionnement de l'élève face aux pré-requis de formation évidents (lecture de consigne, calcul, degré de maîtrise du code de la langue…).

Deuxième choix : la démarche d'évaluation retenue est simplifiée et peu consommatrice de temps. L'évaluation des compétences se fait de façon binaire (« réussie » ou « non réussie ») en fonction de critères de réussite. Chaque composante a été évaluée à deux reprises sur des supports différents. Plus encore, pour éviter que la discipline support de l'activité prenne le dessus sur la compétence, l'évaluation porte uniquement sur la composante évaluée : ainsi, et cela peut paraître déroutant, il existe des situations où l'élève peut donner une réponse fausse en réussissant pourtant la composante évaluée. L'exemple de l'activité n°1 illustre bien la prédominance de l'évaluation des compétences strictes :

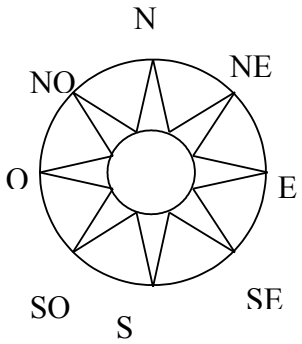
[8] Annexe 1

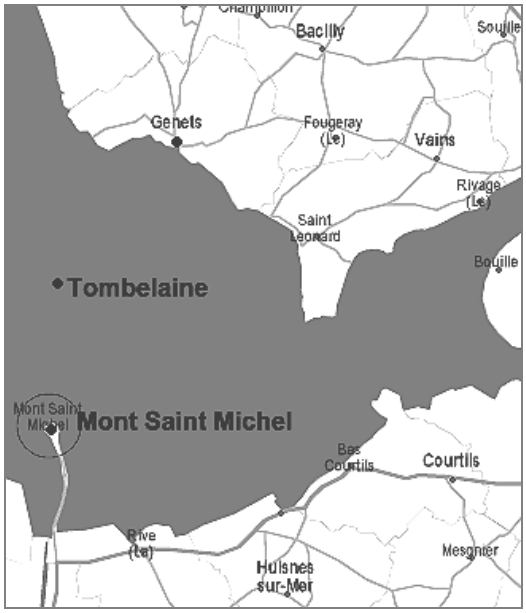
Exemple 4 :

Activité 1 : le voyage au Mont-Saint-Michel *(temps : 20 minutes)*

Jean Martin est en vacances au mois d'août chez sa tante à Bacilly.
Il envisage de passer une journée au Mont-Saint-Michel.
Il a envie de traverser la baie à pied, à partir de Genêts. C'est possible à « basses mers », accompagné d'un guide.
Vous l'aidez à préparer sa journée.

La rose des vents





Mer

Terre

Source : http://www.mappy.com

Pour l'aider à préparer sa journée, **observez la carte.**

Puis mesurez les distances sur la carte en cm et complétez le tableau.

	Distance sur la carte (en cm)
Genêts – Tombelaine	
Tombelaine – Mont-Saint-Michel	

Travail à faire

1 cm sur la carte représente 1,25 km sur le terrain.
Calculez la distance réelle qu'il devra parcourir :

	Distance réelle (en km)
Genêts – Tombelaine	
Tombelaine – Mont-Saint-Michel	
TOTAL	

Dans cette activité, on demande tout d'abord à l'élève de mesurer une distance sur une carte (premier tableau à remplir). Puis, dans un deuxième temps, on lui demande de réaliser un calcul à partir de son relevé à l'aide d'une échelle.

L'élève peut donc avoir un résultat faux lors de son relevé, et bien calculer avec l'échelle. Ainsi, le résultat en tant que tel n'est pas correct, mais il a validé la compétence (calculer) puisque son résultat est en cohérence avec son relevé.

Troisième choix : un cadre typographique est imposé à l'élève et aux professeurs. Toutes les activités qui désignent exactement le travail que doit réaliser l'élève sont indiquées en caractères gras, précédées de la mention « travail à faire ». Il ne peut donc y avoir de confusion dans la consigne à réaliser.

Ces quelques remarques nous permettent de constater que les différents choix d'organisation du travail se trouvent être en adéquation avec les réalités du terrain.

b-Les apports de l'expérimentation

Une fois les activités du cahier d'évaluation réalisées, le groupe des professeurs formateurs s'est rendu dans les établissements inscrits dans le dispositif pour présenter et solliciter les professeurs pour suggérer des améliorations et surtout à expérimenter le cahier avec leurs élèves.

Les premières discussions ont d'abord porté sur la vérification des compétences par rapport aux activités proposées : ainsi, quelques erreurs ont pu être corrigées, comme dans l'activité 3, intitulée « pause déjeuner » où on demande à l'élève de compléter un tableau à l'aide d'une carte de menu et de composer un repas équilibré ne dépassant pas 12 euros. Dans cette activité ciblée « respecter une consigne » et « calculer », des professeurs du réseau ont pu montrer qu'au préalable de l'activité, il y avait la compétence « s'informer », « extraire l'information » qui était mise en œuvre. Le groupe de formateurs, réuni ensuite, a pu discuter de cette remarque et intégrer les corrections nécessaires.

De même, lors de la réunion du 23 mars 2006 où le groupe effectue une relecture et un inventaire de toutes les fiches d'activités produites dans les établissements, certaines fiches ont fait l'objet de discussion concernant la compétence visée ; c'est l'exemple de cette fiche intitulée « identité géographique » :

Exemple N° 5

Identité géographique

Capacité : réaliser
Compétence : choisir
Composante : distinguer les éléments pertinents

Ëtes-vous capable de décliner votre identité géographique ?

Travail à faire

Complétez le tableau suivant avec les informations qui localisent votre lieu de vie.

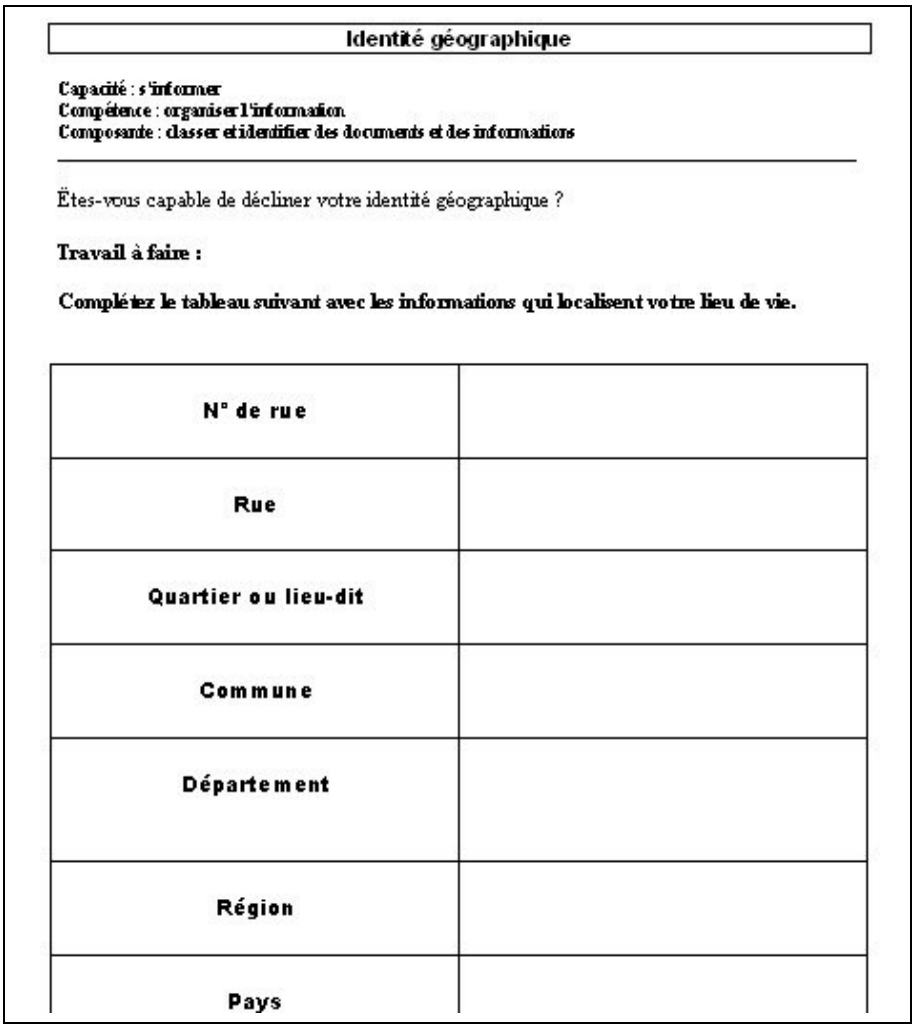
Planète	
Continent	
Pays	
Région	
Département	
Communauté de communes	
Commune	
Quartier ou Lieu-dit	
Rue	
N° de rue	

(Vous pouvez vous aider d'un dictionnaire)

La détermination de la compétence visée dans l'activité a été âprement discutée puisque l'auteur de la fiche pensait que l'activité consistait dans la distinction d'éléments pertinents. Or, ici, les éléments ne sont pas donnés, l'élève n'effectue pas un choix entre différentes informations données (par exemple, si on lui donnait les éléments de réponses : « Europe », « Terre », France » …)

Il organise en réalité une information qu'il possède et la classe. La fiche n'a donc pas été fondamentalement modifiée. Elle a d'abord été reclassée dans la capacité « s'informer ». Puis, deux modifications ont été apportées au contenu de la fiche : un item a été supprimé parce qu'il n'avait pas de sens pour l'élève (« communauté de commune »), la démarche géographique ensuite nécessitait de partir du plus concret, c'est-à-dire du local.

Exemple n°6



Identité géographique

Capacité : s'informer
Compétence : organiser l'information
Composante : classer et identifier des documents et des informations

Êtes-vous capable de décliner votre identité géographique ?

Travail à faire :

Complétez le tableau suivant avec les informations qui localisent votre lieu de vie.

N° de rue	
Rue	
Quartier ou lieu-dit	
Commune	
Département	
Région	
Pays	

Les améliorations les plus sensibles ont pu également porter sur le contenu des activités et à propos des supports proposés. Elles sont le résultat soit d'une lecture attentive du groupe de professeurs qui met en avant une incohérence, soit de l'expérimentation avec les élèves.

Ainsi, dans une première version de l'activité 1 du cahier d'évaluation, un professeur a pu faire remarquer que le timing proposé pour traverser la baie du Mont-Saint-Michel, n'était pas cohérent avec la réalité. L'activité a été adaptée.

La première expérimentation a ainsi permis d'établir un protocole d'amélioration qui fonctionne comme un va-et-vient permanent entre les professeurs inscrits et le groupe ressource basé à Argentan. On décèle des coquilles, on suggère des améliorations, on les fait remonter au groupe ressource qui propose une correction. Celle-ci est à nouveau discutée par

le groupe, et ainsi de suite. De fait, le réseau se constitue et fonctionne dans l'écoute et la prise en compte des remarques des uns et des autres.

Une fois cette première expérimentation réalisée, une seconde phase de test à plus grande échelle devient nécessaire pour confirmer ou infirmer l'ensemble des modifications apportées. Surtout, une nouvelle contrainte se greffe, celle de l'éditeur qui prend à son compte la seconde expérimentation et fournit de nouvelles pistes de travail de correction à partir de son bureau d'édition et aussi de l'observatoire des experts du CNDP qui oblige le groupe à relire sa production en fonction de nouvelles contraintes.

De l'expérimentation au produit final.

Les années 2004-2005 et 2005-2006 ont fait passer les travaux du groupe du stade académique à celui d'une publication à diffusion nationale. De nouvelles contraintes sont mises en avant.

Tout d'abord, celle des droits d'auteur liés aux supports utilisés. Dans le cas de supports grevés de droits, l'auteur doit autoriser l'éditeur à faire usage de son œuvre par écrit. Plusieurs documents étaient ainsi susceptibles de poser problème : une photo du Mont-Saint-Michel, une grille d'horaire des marées, un texte, un plan du monastère du Mont-Saint-Michel et un timbre-poste. Parfois, encore faut-il pouvoir retrouver son auteur !

Au final, deux documents ont dû être retirés, notamment la photo du Mont. Un des formateurs a retrouvé une photo identique[9], qu'il avait réalisée il y a quelques années. Ensuite, la dernière expérimentation a permis de vérifier si le nouveau support était correct.

Dans un second temps, un travail conséquent de relecture et d'harmonisation typographique a été effectué conjointement avec l'équipe du CRDP, dont le regard, nouveau, permettait quelques nouvelles corrections. Cela a pu également faire l'objet d'aller et retour avec le groupe de travail.

Enfin, un nouveau document professeur a été élaboré en fonction de l'extension du champ de diffusion : nous ne nous adressions plus à des professeurs du réseau, au courant des pratiques développées, mais à un public non averti. Un « mode d'emploi » a été rédigé (en exemple 7) s'adressant à ces professeurs et proposant, au regard de la dernière expérimentation, des conditions simples et *a minima* d'organisation et de passation claires.
Il en a été de même pour les fiches d'activités qui seront également publiées à la rentrée 2006.

[9] l'angle de vue était particulièrement important, dans l'exercice on demandait un tracé à partir de tous les bâtiments visibles sur la photo.

Exemple 7 :

UTILISATION DU CAHIER

- **Prévoir une réunion** de l'ensemble de l'équipe pédagogique pour présenter le cahier d'évaluation et organiser les passations.

- **Choisir une organisation pratique.** En début d'année : plusieurs professeurs peuvent participer aux passations.

- **Mettre en œuvre les passations.**

  - déterminer un temps de passation : les horaires indiqués pour chaque activité ne sont donnés qu'à titre indicatif et ne constituent pas un critère d'évaluation. Il est souhaitable cependant de disposer d'au moins deux créneaux horaires différents.

  - préciser à l'élève le matériel dont il doit disposer : calculatrice, règle graduée, crayons, stylos ou feutres rouge, bleu et noir et un **dictionnaire** de langue.

  - donner, si nécessaire une information orale à l'élève au cours de l'évaluation quand elle n'intervient pas dans le critère de réussite.

  - Placer l'élève de façon à ce que la production soit individuelle.

- **Corriger le cahier.**

L'évaluation des compétences se fait de façon binaire (+ ou -) en fonction des critères de réussite précisés dans la rubrique « correction et critères de réussite ». Chaque composante a été évaluée le plus souvent à deux reprises sur des supports différents. On n'évalue que la composante. Dans ce système, il existe des situations où l'élève peut donner une réponse fausse en réussissant la composante évaluée (exemple : item n° 3).

Il est souhaitable que la correction s'effectue avec les élèves. Les professeurs peuvent choisir de mener la correction des activités dans lesquelles ils retrouvent les approches de leur discipline.

- **Exploiter le cahier.**

L'élève complète la grille récapitulative de ses résultats.
L'équipe pédagogique complète la grille de saisie des résultats de l'évaluation pour la classe afin d'organiser les prolongements à donner, en particulier en **aide individualisée**.

2- Les conditions de fonctionnement du réseau

Il nous faut maintenant nous interroger sur les raisons du bon fonctionnement du réseau et du travail collaboratif développé avec plus d'une centaine de professeurs en tout.

L'animation

Au premier chef, la vitalité du réseau tient au degré d'efficacité de l'animation. Outre le fait que tous les professeurs-formateurs du groupe ressource étaient expérimentés dans la formation continue ou initiale des enseignants, et qu'ils étaient au fait des préoccupations des

stagiaires inscrits, il reste que le « défi » n'était pas disciplinaire. En ce sens, l'élaboration d'outils d'individualisation dans la première existence du groupe (cf. supra p. 4 « entretien individuel », « la proportionnalité »…) avant d'aborder la réalisation du cahier d'évaluation nous paraît essentielle dans la constitution d'une réelle cohérence transversale, dans l'élaboration du protocole de recueil de données et dans la façon d'aborder le travail collaboratif.

En effet, nous avons pu nous-mêmes apprécier à cette occasion la qualité de nos échanges et apprendre beaucoup de la logique des autres. Plus encore, les formations sur site nous obligeaient à être parfaitement au clair sur les objectifs de toutes les disciplines mais aussi dans la classification par compétences.

En ce sens, le principe de co-animation (binôme comprenant deux formateurs de disciplines différentes) s'est révélée essentiel afin de rendre crédible le postulat de départ : nous ne travaillons que sur des compétences !

Deuxième facteur, la présence au sein du groupe des formateurs d'un coordonnateur et d'un professeur chargé du réseau et des TICE. Le premier, intermédiaire entre la DIFOR[10], les corps d'inspection et le groupe ressource, est indispensable pour la gestion des convocations de plus de 100 personnes. Surtout, il lui arrive de replacer des activités proposées à une autre échelle que celle du groupe, de mettre en contradiction certaines propositions, rendant plus efficace le dispositif. Le second, chargé des TICE et de la mise en réseau du groupe, a eu pour mission de centraliser, d'harmoniser et de communiquer les travaux, indispensables pour la réalisation de l'animation et la cohérence de l'ensemble.

L'animation a été également efficace en grande partie du fait de l'implication des inspecteurs en charge de ce dossier et de l'aide qu'ils nous ont apportée. Ils ont pu, par leur connaissance des établissements et des professeurs de l'académie, nous faciliter le travail lors de la communication avec les sites et nous accompagner dans la diffusion des documents. Leur présence et l'intérêt qu'ils portent aux travaux du groupe ont indéniablement accentué l'intérêt des participants.

La mise en réseau

La mise en réseau a pu fonctionner tout d'abord parce que le dispositif s'est inscrit dans la durée : nous avons pu constater que la troisième année, les professeurs s'étaient enthousiasmés à l'idée de parfaire le dispositif. Ils comprenaient son enjeu et le mode de

[10] Division de la formation

fonctionnement du réseau. Les professeurs ont vu le travail avancer et évoluer. L'un d'eux a même emmené en sortie ses élèves une journée au Mont-Saint-Michel, dans la peau du personnage fictif de l'évaluation : Jean.

Le réseau a également vécu parce que les professeurs se sont aperçus que les remarques des uns et des autres étaient toutes prises en compte et faisaient vivre le dispositif. Les documents produits sont collectifs et le résultat est bel et bien celui d'un travail collectif.

Le réseau a également pu fonctionner parce qu'il a débuté avec un effectif et une assiette géographique limités. Son extension a été facilitée par le « rodage » de la démarche sur un groupe circonscrit.

Le réseau, enfin, est vivant parce qu'il répond à une urgence : rendre cohérent l'enseignement en classe de CAP en dépistant les besoins des élèves en termes de formation. Aucune évaluation transversale n'existe pour ce niveau de classe et le fait que le dispositif se soit attaché à « l'après » évaluation nous semble déterminant.

De plus, l'interdisciplinarité, le travail par compétences, a permis à une centaine de professeurs d'envisager les activités qu'ils développent en classe en terme de « capacités et compétences » et de comprendre l'enjeu de la nécessaire mutualisation des expériences pour faire face aux besoins des élèves.

Ainsi, même s'il est difficile de mesurer l'impact auprès des élèves, une chose est certaine : les élèves qui ont suivi ce dispositif ont apprécié l'évaluation et les fiches d'activités connexes parce qu'ils ont compris que les professeurs se penchaient sur leurs besoins individuels.

Conclusion et perspectives

Les trois années consacrées à l'individualisation des apprentissages en CAP ont permis de mettre en réseau une centaine de professeurs de lycée professionnel de l'académie de Caen dans le but d'élaborer pour les élèves de CAP des stratégies de diagnostic, de suivi et de remédiation. Les productions réalisées dépassent les objectifs fixés : un cahier d'évaluation des compétences à l'entrée en CAP et un fichier d'activités de remédiation de près de 100 fiches sont publiés par le CRDP et diffusés par le CNDP au niveau national pour la rentrée 2006.

Un espace collaboratif est constitué sur le site de l'académie de Caen qui permet à tous les professeurs, sans code d'accès, de proposer des activités ou d'amender des documents de travail déjà en ligne.

Il subsiste cependant encore quelques difficultés et blocages pour envisager une éventuelle généralisation du dispositif : tout d'abord l'appropriation des compétences par les enseignants dans les activités qu'ils proposent aux élèves. Ce travail, bien avancé pour la centaine de professeurs du réseau, nécessite un ancrage des pratiques sur un plus long terme et notamment une confrontation des points de vue avec une équipe ressource.

Or, les professeurs des classes de CAP de lycée professionnel de l'académie de Caen ne fonctionnent pas encore tous avec cette démarche. En ce sens, un accompagnement sur site des équipes non touchées par le dispositif permettrait de généraliser l'expérience. En cela, une quatrième année d'expérimentation avec comme objectif l'élaboration d'outils d'aide à la mise en œuvre du dispositif de remédiation, notamment dans le cadre des heures d'aide individualisée, serait souhaitable. On pourrait alors imaginer de proposer des parcours complets liant des outils d'individualisation et des fiches d'activités.

Enfin, un des freins à la production et la diffusion d'activités reste le problème des choix des supports et des droits d'auteur. Il est inconcevable de diffuser des documents grevés de droits. Même si le stock de documents libres de droit sur l'Internet ne cesse d'augmenter, ce préalable peut décourager certains professeurs qui souhaitent travailler sur du « réel » en utilisant des documents d'actualité par exemple.

ANNEXES

Annexe 1

Tableau des capacités, des compétences et des composantes évaluées dans le cahier d'évaluation à l'entrée en CAP

Capacités	Compétences	Composantes	Items / Résultats (+ou -) Remplir à chaque item
S'informer	Rechercher l'information	Identifier une orientation	1 /
			18 /
		Utiliser un document et extraire l'information.	4 /
			12 /
	Organiser l'information	Classer et identifier des documents et des informations	16 /
			22 /
		Transférer l'information sur un support différent	14 /
			19 /
			21 /
Réaliser	Choisir	Distinguer les éléments pertinents	20 /
			23 /
	Traiter	Maîtriser le code de la langue	7 /
			27 /
		Calculer	3 /
			13 /
	Exécuter	Respecter des consignes	8 /
			9 /
			11 /
		Rédiger un texte compréhensible	6 /
			25 /
		Mesurer	2 /
		Représenter le temps, utiliser une échelle	17 /
Rendre compte	Présenter	Respecter les règles de présentation	15 /
			26 /
	Structurer	Produire un message cohérent	24 /
			28 /
Apprécier	Contrôler	Vérifier la vraisemblance d'un résultat	10 /
	Critiquer	Expliquer son avis ou son opinion à partir de la situation ou du document	5 /

Annexe 2 :
Liste des établissements expérimentateurs

établissement	Ville	CAP	Expérimentateurs 2004-2005	Professeurs candidats 2005-2006	Nombre d'élèves
L CAUMONT	Bayeux	**x**	**x**		**30**
LP CLAUDEL	Caen	**x**	**x**	**4**	**30**
LP LAPLACE	Caen	**x**	**x**	**9**	**30**
LP LEPINE	Caen	**x**			
SEP DUMONT D'URVILLE	Caen				
SEP TELLIER	Condé s N				
LP JOORIS	Dives	**x**	**x**	**5**	**35**
LP GUIBRAY	Falais				
SEP LIARD	Falaise				
SEP RABELAIS	Hérouville	**x**			
EREA	Hérouville	**x**			
LP COTE FLEURIE	Honfleur	**x**	**x**	**4**	**10**
LP CORNU	Lisieux	**x**	**x**	**6**	**40**
LP VERNE	Mondeville	**x**			
SEP MERMOZ	Vire	**x**			
SEP LITTRE	Avranches				
LP TOCQUEVILLE	Cherbourg	**x**	**x**	**2**	**35**
LP LA ROQUELLE	Coutances	**x**			
LP LES SAPINS	Coutances	**x**	**x**	**8**	**15**
LP DOUCET	Equeurdreville	**x**	**x**	**9**	**20**
LP DE LA MORANDIERE	Granville	**x**			
SEP MARLAND	Granville	**x**			
SEP DE MORTAIN	Mortain	**x**			
LP LEHEC	St Hilaire	**x**			
EREA	St Lo	**x**	**x**	**3**	**50**
LP COROT	St Lo				
LP CURIE	St Lo	**x**	**x**	**2**	**20**
LP SAUXMARAIS	Tourlaville	**x**	**x**		
LP LECLERC	Alençon	**x**			
LP MEZEN	Alençon	**x**		**2**	**20**
SEP GABRIEL	Argentan	**x**	**x**	**6**	**20**
SEP MEZERAY	Argentan	**x**	**x**	**5**	**20**
SEP CHEVALLIER	Domfront				
LP GUEHENNO	Flers	**x**			
LP LEGER	Flers	**x**	**x**		
LP NAPOLEON	L'aigle	**x**	**x**	**4**	**30**
L ANDAINES	La ferté macé	**x**	**x**	**4**	**10**
LP TRISTAN	La ferté macé	**x**	**x**	**2**	**20**
LP MONNET	Mortagne	**x**			
EREA	La ferté macé	**x**	**x**		**30**
Total			**19**	**75**	**475**

Annexe 3 :

Composition du groupe
« Individualisation des apprentissages en CAP »

2004-2005	2005-2006
Amapaula Arques, *STI*	**Philippe Chérel,** *Lettres-Histoire*
Philippe Chérel, *Lettres-Histoire*	**Emmanuel Coquin,** *STI*
Emmanuel Coquin, *STI*	**Dalila Joly,** *Biotechnologies, Santé,*
Dalila Joly, *Biotechnologies, santé,*	*Environnement*
Environnement	**Sandrine Lagouche,** *Anglais*
Gérard Lange, *coordonnateur*	**Benoit Lautridou,** *coordonnateur*
Benoit Lautridou, *Tice, mise en réseau*	**Guy Lesur,** *Maths-Sciences*
Guy Lesur, *Maths-Sciences*	**Louis Marvie,** *Maths-Sciences*
Louis Marvie, *Maths-Sciences*	